

Oberhaus, Lars

Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis. Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 351-367. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Oberhaus, Lars: Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis. Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 351-367 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101552 - DOI: 10.25656/01:10155

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101552>

<https://doi.org/10.25656/01:10155>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)**

**Musikpädagogische Forschung
in Deutschland**

Dimensionen und Strategien



Themenstellung: Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Empirische Musikpädagogik

<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
<i>Gabriele Schellberg & Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37

Grundlagenforschung

<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen</i> Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik	131
--	-----

Position und Diskussion

<i>Matthias Flämig</i> Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?	163
---	-----

<i>Jürgen Vogt</i> Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik Eine kleine Replik auf Matthias Flämig	177
--	-----

<i>Norbert Schläbitz</i> Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!?	183
---	-----

<i>Christian Rolle</i> Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft?	213
--	-----

Historische Musikpädagogik

<i>Bernhard Hofmann</i> Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht	221
---	-----

<i>Andreas Lehman-Wermser</i> Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs	231
--	-----

<i>Eva Meidel</i> Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik	245
--	-----

Zeitgeschichtliche Entwicklungen

<i>Birgit Jank</i> Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung	261
--	-----

<i>Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia</i> Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile	271
<i>Günter Olias</i> Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik	301
<i>Holger Gringmuth-Dallmer</i> Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR	311

Freie Forschungsberichte

<i>Erich Beckers</i> Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden	329
<i>Lars Oberhaus</i> Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis – Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs	351

Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppierten sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usf. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis – Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs

Der Körper besitzt im musikpädagogischen Kontext derzeit eine enorme Aktualität. Dies beweisen die zahlreichen handlungsorientierten Modelle innerhalb des weitläufigen Feldes von ‚Musik und Bewegung‘, die sich im musikpädagogischen Bereich in immer neuen Facetten ergeben. Ausgehend von methodisch-didaktischen Überlegungen zum Tanz, die sich mit Klassik (vgl. Taubert 1986) oder Rock/Popmusik (vgl. Müller 1990) beschäftigen, finden sich neben neuen Einsatzmöglichkeiten der ‚Szenischen Interpretation‘ (vgl. Brinkmann/Kosuch/Stroh 2001) immer wieder Ansätze körperbetonten Musizierens wie ‚Afrikanisches Trommeln‘ (vgl. Schütz 1992), ‚Bodypercussion‘ (vgl. Zimmermann 1999) oder ‚Stomp in the classroom‘ (vgl. Neumann 2000), um sinnliche Erfahrungen mit dem eigenen Körper in den Musikunterricht zu integrieren. Auch auf theoretischer Ebene lässt sich eine bereits Anfang der 80er Jahre einsetzende Forderung nach mehr Bewegung im Unterricht feststellen, die sich unter instrumentalpädagogischen (vgl. Geiger 1996), musiksoziologischen (vgl. Fritsch 1992), elementarpädagogischen (vgl. Haselbach 1990), ganzheitlichen (Bruns 2000) oder allgemein fachdidaktischen Schwerpunkten (vgl. Gies/Jank/Nimczik 2001) immer wieder erneuert. Ihre gemeinsame Zielsetzung besteht darin, der ‚Entsinnlichung‘ im Lernen und einer Beschränkung auf ein rein abstrakt formelhaftes und verinnerlichtes Wissen entgegenzuwirken.

Die Auflistung der zahlreichen Einbindungen des Körpers in diverse musikpädagogische Konzeptionen verdeutlicht nicht nur seine Vielschichtigkeit sondern auch seine immense Funktionalisierung. Hierdurch etabliert sich ein Feld von Körperraffassungen, bei denen gerade die diversen methodischen Einsatzmöglichkeiten von ‚Musik und Bewegung‘ wesentliche konstitutive Bestandteile bilden und die Unterschiedlichkeit der Konzeptionen garantieren. Gleichermaßen fordert diese Vielschichtigkeit immer auch zur kritischen Hinterfragung und systematischen Erfassung der Körperdeutungen und -bewertungen auf.

1 Der Körper im Spannungsfeld divergierender Forschungsschwerpunkte

1.1 Interesse

Im Zuge der wachsenden Loslösung des Körpers von gesellschaftlichen Normen und Zwängen, wie sie vornehmlich durch die Reglementierung im 18. und 19. Jahrhundert vorherrschend waren, hat sich das für unsere Gesellschaft bestimmende Interesse derzeit auf vier Schwerpunkte verlagert: Gesundheit, Sport, Mode und Musik Jugendlicher.¹ Während sich das Feld der Gesundheit bzw. Krankheit v.a. durch populärwissenschaftliche Untersuchungen von speziellen medizinischen Fragestellungen bis hin zu esoterischen Heilsversprechungen längst aus dem Bereich der Intimsphäre und des Privaten gelöst hat und ein Teil des öffentlichen Diskurses geworden ist, vollzieht sich seit Beginn der Achtziger Jahre ein Wandel des Begriffs ‚Sport‘ in ‚Fitness‘. Heutige Fitness betont sowohl die Entlastungsmöglichkeiten aus der Arbeitswelt und den Spaßfaktor (‚Fit for Fun‘) als auch den minimalen Zeit- und Nutzenaufwand, um sich ein körperliches Idealbild anzueignen.² Die Mode Jugendlicher ist weniger auf Bekleidung fixiert als vielmehr auf die Präsentation der Nacktheit des Körpers. Daraus resultiert das Paradox, dass die derzeitige Mode, also das Stylen der Haut, keiner Mode im Sinne von Kleidung bedarf.

Im Bereich der Musik Jugendlicher dokumentiert sich das Körperinteresse in den zahlreichen Musikszenen, die immer auch die Vorgabe festgelegter Körperbilder beinhalten. Der Begriff Szene ist dabei „nicht genau bestimmt. Offensichtlich ist die Theatersprache nicht ganz zufällig“ (Hettlage 1992, S. 350). Dort beinhaltet eine szenische Darstellung die visuelle Abfolge festgelegter Handlungsmuster. Sie sind ein Bestandteil des Ganzen und beleben im ständigen Wechsel die Ausführung. Jugendliches Musikinteresse beschränkt sich nicht nur auf reine Hörvorlieben, sondern ist stark von äußeren Faktoren wie Styling, Mode und Tanz abhängig. Besonders Musikvideos prägen Körperimages, in denen aktuelle Trends vorgeführt und damit verbundene Lebenseinstellungen vermittelt werden. Ferner müssen ‚Superstars‘, sofern sie nicht durch Boy- oder Girlgroups ersetzt worden sind, äußerlich attraktiv und im Bereich der Medien präsent sein, und sie haben dem Erwartungsbild der Zielgruppe zu entsprechen.

¹ Ausführlich hat der Soziologe Norbert Elias in seinen zivilisationstheoretischen Untersuchungen das unterschiedliche Körperverhalten in mehreren Jahrhunderten dargestellt. Vgl. Elias 1969

² Zygmunt Baumann hat sich innerhalb seiner Analyse postmoderner ästhetischer Lebensformen ausführlich mit einer ‚Philosophie der Fitness‘ auseinandergesetzt. Vgl. Baumann 1997, 170-204

1.2 Ambivalenz

Innerhalb des kurzen Überblicks über die Erscheinungsweisen des Körpers im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext wird deutlich, inwiefern er neben seiner Vielfältigkeit auch auf eine Vieldeutigkeit verweist, die mannigfaltige Darstellungen zulässt und ein Körperbild etabliert, das je nach Situation seine Funktion wechseln kann und für unterschiedliche Interpretationsansätze zur Verfügung steht.

Wolfgang Martin Stroh stellt unter dem im Neuen Lexikon der Musikpädagogik veröffentlichten Artikel ‚Körper und Musik‘ vier unterschiedliche Aufgabenbereiche innerhalb der Integration des Körpers in den Lernprozess fest.³ Erstens beschäftigt sich eine allgemeine Zivilisationskritik mit der im Zuge der Vergesellschaftung eintretenden Entkörperlichung. Aus der rationalen Ausrichtung pädagogischer Institutionen folgt zweitens die Entsinnlichung des Körpers. Ganzheitlich orientiertes Lernen fordert drittens die Integration von Geist, Vernunft und Körperlichkeit. Eine Body-Music thematisiert viertens durch ihren afroamerikanischen Schwerpunkt die stark rhythmisch ausgerichtete Musik Jugendlicher und ermöglicht einen schülerorientierten Unterricht. Diese Argumentationslinien kulminieren wiederum in sechs musikpädagogischen Maßnahmen: Tanz, szenisches Spiel, körperbezogenes Musizieren, Stimmarbeit, ganzheitliche Improvisation und körperbewusste Instrumentalmusik.

Bemerkenswert erscheint hier, dass all diese Maßnahmen eine „prototypische Problematik“ aufweisen, so dass „pädagogisierte körperorientierte Lernformen ambivalent“ (Stroh 1994, S. 141) erscheinen. So nehmen z.B. emanzipatorisch tendierte Maßnahmen einer Entsinnlichung durchaus kompensatorische Funktionsmechanismen an und fördern das ursprünglich kritisierte Gesellschaftssystem. Gleichmaßen kann ein Zugriff auf außereuropäische Musikformen im Dienste einer Praxisorientierung auch für westliche Vermarktungsstrategien ausgenutzt und diesen untergeordnet werden. Ferner führt die Befürwortung sinnlichen Lernens zur Gefahr einer schöpferischen Musikerziehung, die unkritisch das Gemeinschaftsideal im Sinne der Jugendmusikbewegung propagiert. Letztlich verlangen körperorientierte pädagogische Maßnahmen eine therapeutische oder tänzerische Zusatzausbildung für den Lehrer, da zum einen unplanmäßige psychologische Folgeerscheinungen durch ein hohes Maß an Expressivität auftreten können und zum anderen motorisch unbegabte oder behinderte Schüler mit wenig Bewegungserfahrung diskriminiert werden. Ungeachtet der Schwierigkeit, die aus der Bewertung von Körperlichkeit im Musikunterricht resultiert, führt ein einseitiger handlungsorientierter Unterricht zur bewussten Vermeidung von theoretischen Lerninhalten, die oftmals nur verbal zu vermitteln sind.

³ Vgl. Stroh 1994

Demnach ist ein Lernen mit dem Körper nur bedingt möglich, da es schwierig erscheint, Bewegungen zur Musik eindeutig pädagogische Funktionen zuschreiben zu können. Der Körper unterliegt zahlreichen ambivalenten Bestimmungen und dient als Mittel zum Zweck, sei es zur Überwindung vergesellschafteter Zustände, zur Etablierung ganzheitlicher Erfahrungen oder zur Integration ungewöhnlicher außereuropäischer Musikpraxen.

1.3 Konkurrenz

Innerhalb einer kritischen Bestandsaufnahme der Literatur zum Körperinteresse der letzten 20 Jahre zeigt sich, dass das eigentliche Motiv zur Ambivalenz wesentlich tiefer liegt als eine Existenz ambivalenter Interessen und vielmehr auf eine grundlegende Konkurrenz von Körperbefürwortern und -gegnern zurückzuführen ist, die vornehmlich in einer divergenten Bewertung der Körperlichkeit Jugendlicher begründet liegt. Pädagogische Konzepte konstatieren einerseits ein ‚Schwinden der Sinne‘ im Lernprozess, um neue Formen von Natürlichkeit und einen kritischeren Umgang mit dem eigenen Körper zu postulieren.⁴ Andererseits werden derzeitige Szenen und Trends gleichermaßen als eine positive ‚Ästhetisierung der Lebenswelt‘ gedeutet, da sie dem Menschen seine verdrängte Körperlichkeit zurückerstatten.⁵

Diese zwei konträren Auffassungen finden sich auch innerhalb musikpädagogischer Forschungen. Entweder dient die Forderung nach einer Rückgewinnung von ursprünglichen Bewegungen zur Überwindung der Entfremdung gesellschaftlicher Prozesse oder die Bezugnahme auf aktuelle Musikformen und Tanzstile konzentriert sich unter Einbeziehung der Vorerfahrungen der Schüler auf eine zeitgemäße Praxisorientierung des Musikunterrichts. Erschwert wird eine Klassifikation der Konkurrenz durch die beidseitig verbindliche Forderung nach der Authentizität von Körpererfahrungen unter dem Deckmantel kritischer oder akzeptierender Zielsetzungen.

a) Imperativ (musik)kritisch fundierter Körperlichkeit

Im Bereich der Pädagogik kann für die erste konkurrierende Bewertung exemplarisch die ‚Übergangene Sinnlichkeit‘ von Horst Rumpf herangezogen werden.⁶ Seine Verlustdiagnose zeigt, wie sinnliche Wahrnehmungen durch rationale Vor-

⁴ Vgl. Kamper/Wulf 1984

⁵ Wolfgang Welsch versteht unter einer ‚Ästhetisierung der Lebenswelt‘ die Veränderung der Wahrnehmung in der Spaßgesellschaft durch die totale Ästhetisierung des Konsumverhaltens. Menschen werden im Sinne der Anästhesie narkotisiert. Vgl. Welsch 1998, 9 ff.

⁶ Obwohl Rumpfs Schrift bereits vor 20 Jahren erschien, hat sie nichts an Aktualität eingebüßt. Seine grundlegende Körperkritik wird auch in neueren Forschungen immer wieder herangezogen. Vgl. Fritsch 1992; Geiger 1996; Bruns 2000

schriften immer mehr aus der Schulwelt verdrängt werden. Hierbei wird der „Aufbau einer kognitiven Operationsbasis in den sterblich-sinnlichen Menschen“ (Rumpf 1981, 8) und ein auf Leistung und Anerkennung durch Noten und Punkte gerichteter Erfolgszwang kritisiert. Ferner fordert Rumpf in Form eines Imperativs ein ideologisches Konzept, wo Lernen im Sinne eines unvergesellschafteten Naturzustandes durch Aneignung ursprünglicher körperlicher Fähigkeiten zu verstehen ist. Letztlich finden sich Konzeptionen, die auch ideologisch gesehen eine Überwindung derzeitiger Körperentfremdung fordern. Paradigmatisch können hier die Sammelschriften von Kamper/Wulf angeführt werden, wo systematisch unter postmodernem Jargon neue Formen der Natürlichkeit gefordert werden.⁷ Das Ziel ist weniger ein ‚Zurück zur Natur‘ als vielmehr die Gewinnung utopischen Potentials im Bewusstsein der Negation gegenwärtiger gesellschaftlicher Entfremdungsmechanismen.

Übertragen auf den Bereich der Musikpädagogik verurteilt dieser Imperativ musikkritisch fundierter Körperlichkeit die von den Medien planmäßig kontrollierte „Erfolgsformel aus Sound und Lautstärke, sexualisierter Bewegung“ (Hettlage 1992, 355) und fordert ein kritisches Verständnis für sinnliche Ausdrucksformen. Drei zentrale Möglichkeiten bieten sich hierfür an.

1.) Eine rationale Fundierung der Motorik versucht individuelle Bewegungserfahrungen zu verallgemeinern und überträgt sie auf musiktheoretische Sachverhalte. Tanzen wird als elementarer Baustein zur Hinführung zu den wesentlichen musikalischen Fachtermini verstanden. Ferner soll ausgehend von einer musikalischen Stimmung der Versuch unternommen werden, diese „in direkt-spontaner Reaktion in Bewegung“ umzusetzen, um „unterschiedliche Bauweisen der Musikarten aufzuzeigen“ wie „Figurenspiel“ oder „Sequenzgänge“ (Richter 1995, S. 10). Damit kann „die Aufmerksamkeit auf das Material“ (Richter 1995, S. 10) gelenkt werden. Musikkritisches Verständnis etabliert sich nicht durch „Freude an der Bewegung“, sondern über den Versuch, „wesentliche Bereiche der Kunstmusik zu erschließen“ (Trapp 1997, S. 189). Manche Vorschläge besitzen kuriose Züge wie „eine kleine Polonaise zu Techno-Musik mit allen Schülern – z.B. als Auflockerung durch den Klassenraum“ (Jerrentrup 1995, S. 27).

2.) Eine Bezugnahme auf physiologische Aspekte dient einer Rückgewinnung der existenziellen Grundverfassung des Subjekts samt seiner Bewusstheit für Bewegung. Das Verhältnis von Körper und Musik soll nicht auf „Rumschlenkern“ und „Disco-Rumgehampele“ beschränkt sein, sondern „es muss Stil dabei sein“ (Fritsch 1992, S. 23). Wenn „in Beruf, Erziehung sowie im täglichen Umgang miteinander geradezu eine Stillelegung des Körpers zu beobachten“ (Pütz 1990, S. 9) ist, dann ermöglicht die Konzentration auf die Sinne samt ihrer Funk-

⁷ Vgl. Kamper/Wulf 1982; 1984

tionalität eine Neugewinnung des individuellen Körperbewusstseins, das sich weit bis in die Alltagspraxis erstreckt. Heilke Bruns behauptet, dass dem „Schwinden der Sinne“ (Bruns 2000, S. 11) nur durch „das direkte, körperlich-sinnliche Erleben von Welt“ (Bruns 2000, S. 12) entgegengewirkt werden kann. Das Ziel tänzerischer Übungen in der Kontaktimprovisation ist das kontrollierte Ausführen von „Bewegungsgeschwindigkeiten und Bewegungsrhythmen“ (Bruns 2000, S. 26) in der Gruppe. Durch schwerpunktmäßige Berücksichtigung des propriozeptiven Sinns wird im Tanz vornehmlich die körperliche Eigenwahrnehmung geschult.

3.) Eine historische Bezugnahme kritisiert die zunehmende Technisierung und Rationalisierung von Bewegungen und fordert neue Erfahrungen von Natur und Körper. So haben z.B. „verschiedene soziokulturelle Modernisierungsschübe der letzten beiden Jahrzehnte Prozesse der Entfremdung und Distanzierung vom Körper“ (Geiger 1996, S. 132) bewirkt, die vornehmlich im Instrumentalunterricht zu „Spielschäden und Berufserkrankungen im physischen Bereich“ (Geiger 1996, 7) führten. Gerade die rationalistischen Wissenschaften führten zu „einem Realitätsverlust, den wir nur in der Konkretheit [...] unserer körperlichen Existenz überwinden können“ (zur Lippe 1983, S. 23).

Allen drei Ansätzen gemeinsam ist neben der Kritik an der gegenwärtigen Musikkultur eine Forderung nach bewusster und kontrollierbarer Gestaltung körperlicher Bewegungen.

b) Akzeptanz (musik)theorieabstinenter Körperlichkeit

Preuss-Lausitz vertritt in seiner ‚Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000‘ paradigmatisch eine Akzeptanz theorieabstinenter Körperlichkeit.⁸ Er betont, dass sich der Körper von dem Zwang befreit hat, bestimmten Verhaltensnormen und Wertekodexen zu unterstehen. Er befürwortet einen „konsumorientierten Hedonismus“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 176), der zu einem neuen individualistischen, sich selbst liebenden und unaggressiven Leittyp geführt hat, der offen für vielfältige Körpererfahrungen ist. Anhand von drei Thesen zeigt er hierbei auch Folgen für die Pädagogik auf. „Erstens ist heutzutage der Individualisierungsprozess massenhaft körperlich und affektiv abgesichert“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 176). Zweitens führt die Konzentrierung auf das eigene Selbst zu einer subjektiven Bedeutung des Körpers als letzter Gewissheit. Drittens bewirkt die Zentrierung auf die eigene Körperlichkeit ein Gesellschaftsverständnis, das immer „weniger von Utopien und Theorien als vielmehr von konkret erfahrenen Körperbezügen bestimmt ist“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 176). Für die Schule bedeutet diese Einstellung, dass die „Sinne und der gesamte Körper [...] Teil moderner Bildung“ im Sinne von „Selbsterfahrung und Sinnstiftung“ sind (Preuss-Lausitz 1993, S. 183).

⁸ Vgl. Preuss-Lausitz 1993

Im Bereich der Musikpädagogik befürwortet eine Akzeptanz musiktheorieabstinenter Körperlichkeit bedingungslos jede Form körperlicher Aktivität. Im Sinne einer Neojugendmusikbewegung wird das Einfache, Elementare, Schöpferische und Natürliche an der Bewegung v.a. im Rock-Poptanz gesucht. Die zahlreichen Musikschulbücher zu diesem Thema nehmen gerade die Vorerfahrungen der Schüler zum Anlass, um ihre körperlichen Erlebnisse in Diskos etc. für den Unterricht fruchtbar zu machen. Eine kritische Bewertung der derzeitigen Musikkultur fehlt. Theoretisch-abstraktes musikalisches Lerngut wird als ‚Verbalismus‘ negiert und vielschichtige erlebnisorientierte Schattierungen zwischen Körper und Musik werden im idealistischen Sinne der griechischen Kalokagathie akzeptiert. Jugendliche „lieben ihren Körper. Sie bewegen sich in den Discos individualistisch und expressiv narzisstisch, ganz Rhythmus“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 176). Sie wollen in „Theater-, Spiel-, Meditations-, Körpererfahrungsgruppen, in der Disco- und der Subkulturszene [...] ein ‚alternatives‘ Körpergefühl erleben“ (Fritsch 1992, S. 9). Die Verbindung von Musik und Körper veranschaulicht dabei eine gemeinschaftsbildende und gruppenstabilisierende Funktion, die „auf Aneignungs- und Vergegenwärtigungsstrategien von Musik durch Objektivierung im Sinne vorgegebener Normen“ (Rösing 1992, S. 316) beruht. Gleichzeitig dient der Körper im individuell-psychischen Funktionsbereich als Medium, um Frustrationen über emotionale Kompensationen zu regulieren. Demnach ist Tanzen zu Rock- und Popmusik in der Schule „ein Ernstfall“ (Müller 1990, S. 224), da gerade in einer gefühlsbetonten, nonverbalen Auseinandersetzung mit Musik kreative, affektive oder gestalterische Potentiale im Unterricht freigesetzt werden.

2 Körper/lich - Leib/lip

Der Grund der hier konstatierten Konkurrenz lässt sich durch einen Rekurs auf die zwei Begriffe Körper/Leib verdeutlichen, die zwei „ganz unterschiedliche Vorstellungen vom Menschsein – und damit verbunden unterschiedlich gelebte Daseinsweisen“ (Fritsch 1992, S. 111) repräsentieren.⁹ So existiert in der deutschen Sprache eine begriffliche Differenzierung zwischen Körper und Leib, deren weitreichender Bedeutungsunterschied nicht mehr geläufig ist. Sie repräsentiert „ganz unterschiedliche Vorstellungen vom Menschsein – und damit verbunden unterschiedlich gelebte Daseinsweisen“ (Fritsch 1992, S. 111).

‚Körper‘ leitet sich vom Lateinischen ‚corpus‘, das im Althochdeutschen unter dem Begriff ‚lich(ame)‘ zunächst als Übersetzung für das lateinische ‚caro‘ sowie ‚corpus‘ diente und umgangssprachlich im Sinne von ‚Hülle‘, ‚Fleisch‘ ver-

⁹ Vgl. Kluge 1989, 361

wendet wurde. Im Begriff ‚lich(ame)‘ ist das noch heute verwendete Wort ‚Leiche‘ enthalten, das „eigentlich Körperbedeckung und dann mit Übergang von der Bezeichnung des Kleidungsstücks auf den Körperteil auch Körper“ (Kluge 1989, S. 361) bedeutete. Es findet sich auch im poetisch-dichterischen Kontext. Im Mittelhochdeutschen nahm ‚lich‘ die Bedeutung ‚Leichnam‘, ‚toter Leib‘ an und verdrängte die altdeutsche Auffassung. Körper (auch ‚korper‘, ‚corper‘, ‚cörpel‘) übernimmt dessen Bedeutung und bezeichnet sowohl den lebendigen als auch den toten Körper.

Der Begriff Leib leitet sich von ‚lip‘ ab und ist streng von ‚lich‘ zu unterscheiden. ‚Lip‘, dessen Bedeutung für ‚Leben‘ steht, wurde im Mittelalter sehr häufig verwendet und ist ab dem 11. Jahrhundert allmählich durch ‚Leib‘ ersetzt worden. Bis zum 12. Jahrhundert stand für den alltäglichen Gebrauch sowohl das Wort ‚lip‘ als auch das neuere Wort ‚leben‘ zur Verfügung. Verfolgt man den Begriff bis zu seinen Wurzeln, so ist das Wort ‚lipa‘ in der Bedeutung von ‚in etwas bleiben‘ als Ursprung anzusehen. In dieser individuellen Verfassung des Leibes wurde ‚lip‘ sehr oft in Umschreibungen wie ‚min lip‘=ich und ‚din lip‘=du, sowie ‚mines gastes lip‘=mein Gast verwendet. Der Begriff verweist in seiner engen Verwandtschaft zum Leben auf die einmalige Existenz des Menschen hin, wie sie heutzutage noch im Begriff ‚leibhaftig‘ oder ‚leibt und lebt‘ erkennbar ist.

Im Mittelalter entsteht das Kontrastpaar ‚lip‘ und ‚sele‘, heutzutage bekannt als Metapher von ‚Leib und Seele‘, die sich aus dem Lateinischen ‚corpus‘ und ‚anima‘ ableitet. Der Mensch teilt sich demnach in einen äußeren endlichen Körper und eine innerliche unendliche Seele. Besonders in der Philosophie von Platon und René Descartes finden sich diese dualistischen Vorstellungen wieder, weil sie eine transzendente Seinsweise der Welt (Platons Ideenlehre) oder des Menschen (Descartes Methode des universellen Zweifels) annehmen. Descartes verwendet in seinen ‚Meditationen‘ durchweg den Begriff Körper (corpus) im Gegensatz zu Geist (animus) und hebt dadurch eine Differenz unter dem Aspekt der Unteilbarkeit des Geistes hervor, wodurch die Vernunft aufgewertet wird.¹⁰

Die Möglichkeit, den Körper als eine im Prinzip analysierbare und erkennbare ausgedehnte Substanz (‚res extensa‘) zu betrachten, die sich von einer denkenden Schicht (‚res cogitans‘) absetzt, war eine Entdeckung, die die Entwicklung von Anatomie und Physiologie ermöglichte. Durch diese Gegenüberstellung von Geist und Materie wird die Bedeutung von Leib als individueller Ausdruck von Leben allmählich verdrängt. „Der so entdeckte Körper ist nicht mein Leib, den

¹⁰ „Nun bemerke ich hier erstlich, daß ein großer Unterschied zwischen Geist und Körper insofern vorhanden ist, als der Körper seiner Natur stets teilbar, der Geist hingegen durchaus unteilbar ist“ (Descartes 1958, 74).

ich spüre, als der ich lebe, sondern eben das Körperding, das dem ärztlichen Blick sich preisgibt“ (Böhme 1985, S. 114).

Obwohl in anderen Sprachen die begriffliche Unterscheidung von Körper und Leib nicht vorzufinden ist, hat sich überall die Differenzierung in einen anatomischen, wissenschaftlich zu untersuchenden Körper und einen eigenen empfindenden Körper etabliert. Im Englischen wird z.B. ‚body‘ durch Adjektive wie ‚physical‘ oder ‚material‘ ergänzt, um zwischen einer menschlichen oder materiellen Ebene differenzieren zu können. Im Afrikanischen lässt sich im Sinne der Trennung von ‚Körper und Leib‘ eine Unterscheidung von ‚Körper und Bauch‘ konstatieren.¹¹

Zusammenfassend zeigt sich, dass der ‚Körper‘ als ein funktionierendes und zu analysierendes Objekt betrachtet wird, das als konstante stofflich-räumliche Größe in Mathematik, Physik, Biologie, in den bildenden Künsten und in der Anatomie und Physiologie erforscht werden kann. Die Bedeutung des Wortes ist eine mehr instrumentelle. Im Wort ‚Leib‘ wird dagegen der „existenzielle Grund“ (Konrad 1984, S. 152) des Menschen angesprochen, nämlich seine eigentliche Weise zu sein. Hierdurch entsteht ein Hinweis auf die individuelle Seinsverfassung, die dem Begriff Körper fehlt. Trotz der klanglichen Nähe von ‚lich‘ und ‚lip‘ besitzen die beiden Begriffe entgegengesetzte Bedeutungen. Der Leib symbolisiert das Lebendige, Spontane und Schöpferische und der Körper das Statische, Definierte und Kalkulierte. Ähnlich der vorangestellten Konkurrenz zeigt sich somit, dass sich die begriffsgeschichtlichen Wurzeln deutlich voneinander abgrenzen und nicht einheitlich zusammengefasst werden können. Die Annahme einer ‚Konkurrenz‘ von Körperauffassungen ist deshalb nicht nur im derzeitigen gesellschaftlichen Kontext, sondern auch auf begriffsgeschichtlicher Ebene festzustellen.

Ein Musikunterricht, der sich im Sinne der etymologischen Bedeutung auf den ‚Körper‘ beruft, sucht v.a. Wege einer kontrollierten motorischen Kontrolle. Der Körper muss funktionieren. Ein Musikunterricht, der dagegen Aspekte des ‚Leibes‘ thematisiert, konzentriert sich auf das empfindende Subjekt samt seinem ästhetischen Ausdrucksvermögen. Im Zentrum steht das Sammeln sinnlicher Empfindungen, die zwar schwer intersubjektiv zu überprüfen sind, aber für die individuelle Expressivität des Subjekts von enormer Bedeutung sind.

Auffällig ist, dass ein Großteil der musikpädagogischen Literatur einer Trennung zwischen einem analytischen Körper- und expressiven Leibverständnis anhängt. Erschwert wird die Differenzierung allerdings dadurch, dass die beiden Konkur-

¹¹ Einige afrikanische Redewendungen lauten: „Der Bauch wird Meister über den Kopf, der Bauch erzählt keine Geschichte, [...] wir sind alle aus dem gleichen Dorf, nur die Bäuche sind anders (Ries 1969, 178).

renzen begrifflich nicht explizit zwischen Körper und Leib differenzieren, da sie alle dem Verdikt nach einer ‚Authentizität von Körpererfahrungen‘ verpflichtet sind.

3 Verwechslung, Vertauschung und Inkonsistenz der Begriffe

Im Bereich musikpädagogischer Forschungen finden sich zahlreiche Untersuchungen, die sich begrifflich auf ‚Leib‘ berufen, um sich von einem analytischen Körperbild abzusetzen. Schon 1987 bezeichnete Christoph Richter in Bezug auf die Anthropologie Helmuth Plessners den Leib als einen beseelten Körper, der „aus der Menge der übrigen Körper herausgehoben wird“ (Richter 1987, S. 93). Rudolf zur Lippe konstatiert in dem 1990 herausgegebenen AMPF-Sammelband ‚Musik und Körper‘, dass es der Leib ist, „der die Musik macht“ (zur Lippe 1990, S. 43), und Barbara Haselbach spricht von einer „elementaren Erfahrung leibhaften Musizierens“ (Haselbach 1990, S. 83). In Forschungen jüngerer Datums beschäftigt sich auch Klaus Mollenhauer innerhalb von Grundfragen ästhetischer Bildung mit „Annotationen zur Leiblichkeit kindlich-musikalischer Gestaltung“ (Mollenhauer 1996, S. 235), und Christoph Khittl versucht ansatzweise „Musikpädagogische Überlegungen zu einer leibbezogenen Didaktik der Musik“ (Khittl 1997, S. 27) zu entwickeln. Ohne vertiefend auf die jeweiligen unterschiedlichen Forschungsbereiche und methodischen Ansätze einzugehen, visieren alle Beiträge einen erlebnisorientierten Umgang mit allen Sinnen an und berufen sich hierbei explizit auf die Bedeutung des Leibes im Sinne existenzieller und kreativer musikalischer Potentiale.

Als Bezugspunkt für die Verwendung des Leibbegriffs dient weitestgehend die von Gabriel Marcel stammende französische Unterscheidung von „corps que j’ai/corps que je suis“ (Marcel 1985, S. 15).¹² Allerdings ist die Übersetzung dieses Zitats uneinheitlich, da der Begriff ‚corps‘ sowohl Leib als auch Körper bedeuten kann.¹³ Demzufolge interpretieren Gabriel Marcel und Karl Graf Dürckheim das Sein im Sinne des Daseins (Ich bin mein Leib) als wesentliches Charakteristikum des Individuums, das sich vom besitzanzeigenden Haben eines Körperobjekts unterscheidet. Maurice Merleau-Ponty und Helmuth Plessner sehen dagegen im ‚Sein‘ den „Sinn der Vorhandenheit von Dingen“ (Merleau-Ponty

¹² Einen eher phänomenologisch orientierten Ansatz verfolgen Christian Rolle und Jürgen Vogt. Während sich Rolle mit der ‚Leiblichkeit ästhetischer Erfahrung‘ auseinandersetzt, begreift Jürgen Vogt in Auseinandersetzung mit den Studien zur ‚Responsiven Rationalität‘ von Bernhard Waldenfels das Hören „als leibliches Register der Wahrnehmung von Musik“ (Vogt 2001, 220). Vgl. Rolle 1994; Vogt 2001; Waldenfels 1994

¹³ Um einer Fehlinterpretation des Zitats vorzubeugen, autorisierte Marcel kurz vor seinem Tod vereinzelte Aufsätze in deutscher Sprache. Dort übersetzte er ‚corps que j’ai / corps que je suis‘ mit ‚Körper, den ich habe/Leib, der ich bin‘. Vgl. Marcel 1985, 15

1966, S. 207) und bezeichnen das Haben als existenzielle Verfassung des Subjekts (Ich habe meinen Leib). Der Grund hierfür liegt innerhalb einer divergierenden Auffassung des Begriffs ‚Sein‘, der existenziell oder materiell verstanden wird. Innerhalb der Musikpädagogik ist diese *Verwechslung* auch vorhanden. So beziehen sich z.B. B. Haselbach, Chr. Rolle oder Chr. Khittl auf das ‚Leib sein‘, während Chr. Richter, K. Mollenhauer oder J. Th. Geiger das ‚Leib haben‘ hervorheben.¹⁴

Ferner lässt sich eine *Vertauschung* der Begriffe ausmachen, so dass ‚Körper‘ implizit im Sinne von ‚Leib‘ verwendet wird und umgekehrt. Weitestgehend dominiert also der Körperbegriff, obwohl für die oben genannte Leibbedeutung plädiert wird. Einige Aufsätze könnten terminologisch anstatt des Körperbegriffs durchaus ‚Leib‘ verwenden.¹⁵ Gleichmaßen beinhaltet zur Lippes Auffassung des Leibes als „Gegenteil von Innerlichkeit“ (Lippe 1990, S. 44) eher ein objektives Körperverständnis. Letztlich existieren Konzepte, die sich zwar explizit auf eine anthropologische Leibdefinition berufen, dann aber in ein analytisches Körperverständnis zurückfallen, wie dies z.B. in Richters Verkörperungskonzept der Fall ist. Trotz der Bemühung, ‚Körper‘ und ‚Leib‘ zu unterscheiden, wird eine *Inkonsistenz* in der Verwendung der Begriffe deutlich. An einigen Stellen werden sie sogar synonym verwendet. So spricht Richter z.B. von den „gegenseitigen Beziehungen zwischen Körper (Leib), Seele und Geist“ (Richter 1987, S. 92). An anderer Stelle lehnt Richter den Begriff Leib ab, da er „scheußlich“ und „ungeohnt“ (Richter 1995, S. 5) klingt.

Obwohl allen Autoren gemein ist, dass sie sich bewusst vom rationalistisch-mechanischen Körperbild distanzieren und ganz im Sinne der oben genannten etymologischen Leibbedeutung einen bewussteren und erlebnisorientierten Umgang ‚mit allen Sinnen‘ wünschen, ist die Verwendung der Begriffe durch Vertauschung, Verwechslung oder Inkonsistenz undifferenziert.

Aus diesen kurzen Andeutungen wird bereits ersichtlich, dass Körper und Leib in ihren divergierenden Bedeutungen undifferenziert gebraucht werden und eine grundlegende inhaltliche Fundierung innerhalb musikpädagogischer Forschung fehlt.

4 Dualistische Vorurteilsstruktur

Mit einem bewussteren Umgang der Begriffe Körper und Leib im Sinne ihrer ‚Funktionalität‘ oder ‚Kreativität‘ ist die Konkurrenz noch nicht aufgehoben. Die Schwierigkeit liegt weniger in einer Auseinandersetzung mit begrifflichen Unge-

¹⁴ Vgl. Richter 1987, Haselbach 1990, Rolle 1994, Geiger 1996; Mollenhauer 1996, Khittl 1997

¹⁵ Vgl. z.B. die Beiträge von Pütz, Jacoby oder Grimmer, in: Pütz 1990

naugigkeiten als vielmehr in einer Erschließung und Fundierung des Phänomens ‚Körper/Leib‘. Die Prämisse von Körper- oder Leibfunktionen ist innerhalb ihrer konträren Auslegungen im Kern selber einseitig festgelegt. In dieser Deutung wird die menschliche Verfassung in einen Dualismus eingeteilt, der den Körper/Leib entweder als passives Objekt oder als individuell kreatives Subjekt determiniert. Innerhalb der Forderung werden a priori festgelegte, konkurrierende Argumentationsmuster und Positionen eingenommen, die das gegenwärtige Körperinteresse verurteilen oder gutheißen. In dieser Gegensätzlichkeit kehren letztlich die konkurrierenden Argumentationsmuster der Befürworter oder Kritiker wieder, die dem Körper jeweils unterschiedliche Funktionen zuschreiben. Gerade im Bereich der Musikpädagogik lässt sich der Dualismus anhand der immer wieder in der Diskussion stehenden Theorie- oder Praxisorientierung verdeutlichen, die entweder zur Verinnerlichung formalen Lernstoffs im Sinne einer Kunstwerkdidaktik auffordert oder das musikalische Tun als erfahrungerschließendes kreatives Gestalten hervorhebt. Selbst die zahlreichen ganzheitlich orientierten Körperkonzepte verfolgen die Überwindung des Dualismus und akzeptieren ihn.

Demzufolge unterliegt das Körperverständnis der Musikpädagogik einem Vorurteil, das a priori von einem Dualismus ausgeht, der auf eine vermeintliche Trennung von Körper/Geist oder Leib/Seele zurückzuführen ist. Eng damit verbunden sind festgelegte Deutungen, die ein ursprüngliches ‚Körperbild‘ verdecken, da weniger dessen ursprüngliche Qualitäten als vielmehr spezifische Deutungen und Mittel zur Erreichung eines einseitigen Zwecks hervorgehoben werden. Ein einheitliches Verständnis ist im derzeitigen musikpädagogischen Diskurs nicht vorherrschend. Erst wenn die spezifischen Qualitäten des Körpers/Leibes herauskristallisiert und Etablierungen abseits vorurteilshafter Dualismen konstatiert worden sind, lassen sich Einsatzmöglichkeiten finden, die sich als Modelle verdichten und konkretisieren lassen.

5 Der dritte Weg des phänomenologischen Leibbegriffs

Die phänomenologische Methode unterläuft die Vorurteilshaftigkeit, da sie das Potential körperlich/leiblicher Wahrnehmungen und Ausdrucksmöglichkeiten allererst freilegt und nach dem ursprünglichen Boden fragt, auf dem Wahrnehmungen von ‚etwas als etwas‘ stattfinden. Wenn die Phänomenologie daher als eine Theorie der Erscheinungen bezeichnet wird, die zwischen Wahrheit und Schein unterscheidet, dann wird hierbei v.a. die Ablehnung eines rein rational-positivistischen oder subjektiv-psychologischen Denkens verstanden und der Rückgang auf die zugrunde liegenden Phänomene im Vorfeld klassifizierender Annahmen der Wissenschaften postuliert. Entgegen einer rein induktiven oder deduktiven Vorgehensweise hält die Phänomenologie an der Möglichkeit von Wesenserkenntnissen fest, die durch ihre eigene intentionale Typik gesichert

ist.¹⁶ Die Phänomenologie erweist sich somit als triftige Methode, welche aufgrund ihres deskriptiven Forschungsansatzes die Möglichkeit gewährleistet, das Phänomen Leib/Körper vorurteilsfrei zu analysieren.¹⁷

Besonders zum Thema Körper/Leib besitzt sie einen hohen Stellenwert, da sie zu Ergebnissen geführt hat, die auch für musikpädagogische Forschungsaufgaben relevant werden müssen. Phänomenologische Forschungen verwenden den Begriff ‚Leib‘ in einem eigenständigen Sinn. Um diesen speziellen Leibbegriff von der einseitigen etymologischen Bedeutung unterscheiden zu können, wird als dritte Instanz der ‚phänomenologische Leibbegriff‘ eingeführt. Hierbei kann auf die Leib-Analysen von Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty zurückgegriffen werden, in denen ein ästhetisches Potential erschlossen liegt, das es für die Musikpädagogik fruchtbar zu machen gilt.¹⁸ Eine grundlegende Aufgabe liegt darin, bereits vorhandene phänomenologische Analysen auf musikalische Bereiche auszuweiten.¹⁹ Eine so geleistete ästhetische Fundierung eines ‚phänomenologischen Leibbegriffs‘ lässt sich als ein eventueller ‚dritter Weg‘ zwischen Subjektivität und Objektivität, zwischen Denken und Handeln verstehen, der Potentiale für eine Transformation in musikästhetische Dimensionen beinhaltet.²⁰

6 Leiblichkeit als ästhetisch-musikalische Qualität

Um die grundlegenden Strukturen des phänomenologischen Leibbegriffs im Sinne seiner ästhetischen Potentiale zu präzisieren, müssen dessen Ergebnisse auch für musikalisches Handeln bedeutsam werden. Spezifische Qualitäten des für die musikpädagogische Praxis fruchtbar zu machenden phänomenologischen Leibbegriffs ermöglichen die Erweiterung seines erkenntniskritischen Spektrums für die Musikpädagogik. Im Rahmen dieser Transformation wird ein für die musikpädagogische Forschung als eigenständiger Terminus relevanter Begriff nötig. Um die enge Verbundenheit zu der phänomenologischen Forschung zu unterstüt-

¹⁶ Der Begriff *Wesen* hat innerhalb der phänomenologischen Geschichte immer wieder zu Missverständnissen geführt, die sich v.a. durch unterschiedliche Interpretationen des Begriffs ‚*eidōs*‘ ergeben. Hierbei ist weniger die Vorstellung mystischer Ideen als vielmehr neue Formen des Sehens, Beobachtens und Hörens gemeint, die immer auch neue ästhetische Erfahrungen bereitstellen.

¹⁷ Mit dem Begriff ‚Triftigkeit‘ wird indirekt bereits auf den Wahrheitsbegriff Merleau-Pontys Bezug genommen. Vgl. Waldenfels 1998, 134 und Vogt 2001, 120

¹⁸ Vgl. z.B. Husserl 1952; Merleau-Ponty 1966

¹⁹ Karl Heinrich Ehrenforth machte jüngst wieder darauf aufmerksam, dass eine „Auseinandersetzung mit Merleau-Ponty (‚Phänomenologie der Wahrnehmung‘) für den Bereich der Musikpädagogik als eine „wichtige Aufgabe“ (Ehrenforth 2001, 52) erscheint.

²⁰ Mit einer solchen Transformation phänomenologischer Erkenntnisse in musikpädagogische Zusammenhänge muss, wie Jürgen Vogt anschaulich am Begriff ‚Lebenswelt‘ gezeigt hat, behutsam umgegangen werden. Vgl. Vogt 2001

zen bietet sich hierfür ‚Leiblichkeit‘ an.²¹ Diese signifiziert nicht nur ein erkenntnistheoretisches Teilgebiet der Philosophie, sondern lässt sich auch auf musikalisch-praktischer Ebene etablieren.

Ohne hier ausführlich auf das weite Spektrum der spezifischen Qualitäten der Leiblichkeit einzugehen, wie sie sich dann für die Musikpädagogik konkretisieren lassen, sei ein zentraler Aspekt hervorgehoben, der zum einen die Auseinandersetzung der Phänomenologie mit dem Leibphänomen und zum anderen auch seine ästhetischen Potentiale verdeutlicht. Als grundlegendes Kriterium muss die Zwischenstellung des Leibes hervorgehoben werden, die Husserl und Merleau-Ponty gleichermaßen hervorheben. Der Leib ermöglicht die beidseitige Verflechtung von innerer und äußerer Wahrnehmung. Er ist wahrnehmend auf die äußerlichen Eigenschaften eines Objekts und die dabei zugehörigen Empfindungen gerichtet. Demnach konstituiert er sich nach Husserl auf doppelte Weise, denn „einerseits ist er physisches Ding, Materie, er hat seine Extension, in die seine realen Eigenschaften, die Farbigkeit, Glätte, Härte, Wärme und was dergleichen materielle Eigenschaften mehr sind, eingehen; andererseits finde ich auf ihm und empfinde ich ‚auf‘ ihm und ‚in‘ ihm“ (Husserl 1952, S. 145). Diese Doppelpemphindung wird von Merleau-Ponty radikalisiert, indem er den Leib immer schon in situative Handlungszusammenhänge eingebunden sieht. Nach ihm ist er kein Gegenstand, sondern wird zum grundlegenden Engagement der Weltaneignung. In Form einer Ambiguität hat er sich seine Welt „einverleibt“. (Merleau-Ponty 1966, S. 168). Verstehen ist kein rationaler und passiver Vorgang sondern vielmehr erst durch das „Zur-Welt-Sein“ (Merleau-Ponty 1966, S. 104) gegeben, also durch leibliche Vollzugsformen, die immer neue Erfahrung bereitstellen. Zentral ist dabei die Vorstellung, dass die prä rationalen leiblichen Erscheinungsweisen offen, vieldeutig, missverständlich und immer von dem jeweiligen Zustand des Subjekts abhängig sind. Dieses Faktum konstituiert aber gerade die intersubjektiv zugängliche Welt und fordert zum Verstehen des Anderen auf. Übertragen auf den Bereich ästhetisch-musikalischer Erfahrung wird Leiblichkeit zur allgemeinen Bedingung der Produktion und Wahrnehmung von Kunst. Innerhalb ihrer Zwischenstellung ist sie das grundlegende Medium künstlerischer Gestaltung. Das Werk als Hervorgebrachtes, als ‚ergon‘, und Kunst als ‚techné‘ sind nicht ohne den Leib samt der Realisation ästhetischer Prozesse zu denken. Hierbei gilt es, den zahlreichen offenen Verflechtungen musikalischen Erfahrens und Handelns - samt Un-Sinn und Kontingenz - Rechnung zu tragen. Leiblichkeit ist immer an Vollzugsformen gebunden, die etwas als etwas zum Erscheinen

²¹ Obwohl vereinzelt in philosophischen und musikpädagogischen Veröffentlichungen der Terminus ‚Leiblichkeit‘ verwendet wird, besitzt er keine streng definitorische Bedeutung. Am ehesten lässt sich eine pädagogisch motivierte konzeptionelle Form von Leiblichkeit in den Schriften von Käthe Meyer-Drawe festmachen. Vgl. Meyer-Drawe 2001

bringen und gleichzeitig die individuelle Wahrnehmung berücksichtigen. Eine künstlerische Darstellung verweist ganz im Sinne der Doppelempfindung oder der Ambiguität auf eine Wahrnehmungsweise, die objektiv sichtbar oder hörbar vermittelt werden kann und gleichzeitig auf einen expressiven Bereich vorgreift, der im Zur-Welt-Sein zwar immer schon fundiert ist, aber erst im künstlerischen Vollzug zur vollen Bedeutung gelangen kann. Leiblichkeit fungiert als eine ‚inkarnierte Musikalität‘, die sich in kein Reiz/Reaktionsschema pressen lässt. Sie stellt nicht als Maschine per Knopfdruck die nötigen physischen Reflexe bereit, sondern versteht sich als Extension des Handlungs- und Ausdrucksvermögens in ästhetisch-musikalischen Produktionsprozessen. Durch die Hinzunahme eines Instruments erweitert sich der gewohnte Umgang mit Bewegungen, Gesten und Haltungen und sie erhalten neue Qualitäten. Das Instrument ‚wohnt dem Leib ein‘.

Der Rückgriff auf die phänomenologische Methode, der durch die Konstatierung der Vorurteilshaftigkeit erfolgte, ermöglicht eine neue Sicht auf das Phänomen Leib, das auch die Aufgabe von Musik und Bewegung im Unterricht neu deklariert. Eine zentrales Anliegen der Leiblichkeit ist es, Dualismen wie Aktivität/Passivität, Subjekt/Objekt, Handeln/Verstehen, Tun/Denken, die immer wieder zu den Ausgangsprämissen musikpädagogischer Forschungen gehören, zu umgehen und nach einer Verflechtung beider Seiten zu fragen, ohne ihre jeweilige konstitutive Größe außer Acht zu lassen. Dies beinhaltet die Arbeit an einer grundlegenden Konzentration auf die Offenheit sinnlich-ästhetischer Erfahrungen. Leiblichkeit kann sich unmissverständlich expressiv offenbaren und gleichzeitig reflexiv verinnerlichen oder rein motorisch präsentieren. Ihre Zwischenstellung unterstützt beide Seiten gleichermaßen und fordert dazu auf, das andere an der ästhetischen Erfahrung des Anderen intersubjektiv nachzuvollziehen. Die der Leiblichkeit inhärente beidseitige Verflechtung von Objektivität und Subjektivität etabliert somit die vermeintlichen Aporien des wahrnehmenden Produzierens, verstehenden Tuns oder gestaltenden Denkens. Beide Seiten dürfen nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sondern müssten gerade in ihrer Verflechtung als Leiblichkeit einen zentralen Kern des Unterrichtsgeschehens bilden.

Literatur

- Baumann, Z. (1997): *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*, Hamburg
- Böhme, G. (1985): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Darmstädter Vorlesungen*, Frankfurt a. M

- Brinkmann, R. O.; Kosuch, M. & Stroh, W. M. (2001): Methodenkatalog zur szenischen Interpretation von Musiktheater, Seelze/Velber
- Bruns, H. (2000): „Am Anfang war Berührung“. Kontaktimprovisation. Auswirkungen auf Körperbewusstsein, Bewegungsverhalten und musikalische Improvisation, Hamburg
- Descartes, R. (1958): *Meditationes de prima philosophia*, Lat.-dt. hg. von A. Buchenau, Hamburg
- Ehrenforth, K. H.: Lebenswelt – das „wirklich Erste“ – Musikerziehung zwischen ästhetischer Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept, in: *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*, hg. von K. H. Ehrenforth, Würzburg 2001, S.33-58
- Elias, N. (1969): *Über den Prozeß der Zivilisation*, 2 Bde., Bern und München
- Fritsch, U. (1992): *Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft*, Frankfurt
- Geiger, J. Th. (1996): *Körperbewußtsein und Instrumentalpraxis. Methoden und Möglichkeiten von Körpererfahrung im Unterricht*, Augsburg
- Gies, St.; Jank, W & Nimczik, O. (2001): *Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen*, in: *Diskussion Musikpädagogik 9/2001*, Berlin
- Haselbach, B. (1990): *Zur elementaren Erfahrung leib-haften Musizierens*, in: *Musik und Körper*, hg. von W. Pütz. Essen, S. 83-86
- Hettlage, R. (1992): *Musik-Szene. Über den Zusammenhang von jugendlicher Musikkultur, Modernität und sozialer Inflation*, in: *Gesellschaft und Musik. Wege zur Musiksoziologie*, Festgabe für Robert H. Reichardt zum 65. Geburtstag, hg. von W. Lipp, Berlin, S. 333-367
- Husserl, E. (1952): *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch. Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*, hg. von M. Biemel, Husserliana IV, Den Haag
- Jerrentrup, A.: *Körper und Maschine. Neue Erfahrungen mit Techno-Musik*, in: *Musik und Bildung 2/1995*, S.23-29
- Kamper, D., Wulf, Chr. (Hg.) (1982): *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt a. M.
- Kamper, D., Wulf, Chr. (Hg.): (1982): *Das Schwinden der Sinne*, Frankfurt 1984
- Khittl, Chr. (1997): *Der Körper, den man hat, und der Leib, der man ist ...*, *Musikpädagogische Überlegungen zu einer leibbezogenen Didaktik der Musik*, in: *Musik in der Schule 1/1997*, S. 27-36
- Kluge, F. (1989): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, Berlin
- Konrad, R. (1984): *Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie*, Regensburg
- zur Lippe, R. (1990): *Es ist der Leib, der die Musik macht*, in: *Musik und Körper*, hg. von W. Pütz, Essen, S. 43-55
- Marcel, G. (1985): *Leibliche Begegnung*, in: *Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven*, hg. von H. Petzold, Paderborn
- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin
- Meyer-Drawe, K. (2001): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, München
- Mollenhauer, K. (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Weinheim und München
- Müller, R. (1990): *Rock- und Poptanz im Musikunterricht. Musikpädagogische Aspekte*. In: *Musik und Körper*, hg. von W. Pütz, Essen, S. 223-233

- Neumann, F. (2000) Stomp the classroom Die Schule ist Rhythmus, in Musik & Bildung Spezial, Heft 3/2000
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim und Basel
- Pütz, W. (Hg.) (1990): Musik und Körper, Essen
- Richter, Chr. (1987): Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der didaktischen Interpretation von Musik, in: Anthropologie der Musik und Musikerziehung, Musik im Diskurs Bd. 4, Regensburg, S.73-120
- Richter, Chr. (1995): Verkörperung von Musik. Eine Weise, Erfahrungen mit Musik zu machen, in: Musik & Bildung 2/1995, S. 5-12
- Ries, H. (1969): Afrikanische Sprichwörter, Köln
- Rösing, H. (1992): Musik als Lebenshilfe? Funktionen und Alltagskontexte, in: Gesellschaft und Musik. Wege zur Musiksoziologie, Festgabe für Robert H. Reichardt zum 65. Geburtstag, hg. von W. Lipp, Berlin 1992, S. 312-342
- Rolle Chr. (1994): „Der Rhythmus, daß ein jeder mitmuß“ - Zur Leiblichkeit ästhetischer Erfahrung, in: ASPM-Beiträge zur Populärmusikforschung 14, hg. v. H. Rösing, Baden-Baden, S.20-33
- Rumpf, H. (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, München
- Schütz, V. (1992): Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen, Oldershausen
- Stroh, W. M. (1994): Körper und Musik, in: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil, hg. von S. Helms, R. Schneider und R. Weber, Kassel, S. 141-142
- Taubert, K. H. (1986): Barock-Tänze. Geschichte – Wesen – Form. „La Bourgogne“, Zürich
- Trapp, K. (1997): Musik und Bewegung am Beispiel historischer Tänze, in.: Handbuch des Musikunterrichts, Bd. 3, hg. von S. Helms, R. Schneider und R. Weber, Kassel
- Waldenfels, B. (1994): Antwortregister, Frankfurt a. M
- Waldenfels, B. (1998): Phänomenologie in Frankreich, Frankfurt a. M
- Welsch, W. (1998): Ästhetisches Denken, Stuttgart
- Zimmermann, J. (1999): Juba. Die Welt der Körperpercussion. Techniken-Rhythmen-Spiele, Boppard

Lars Oberhaus
Wettergasse 9
35037 Marburg